

J. デューイの教育思想と現代の教育課題

——主権者教育、シティズンシップ教育を中心に——

J. Dewey's Thought of Education and Problems of Education Today :

Centered on Citizenship Education

越 野 章 史

Shoji KOSHINO

(和歌山大学教育学部)

2017年9月15日受理

概略

「主権者教育」の必要が言われる今日の日本の学校教育に対し、哲学者・教育哲学者であるジョン・デューイ(1859-1952)の教育思想を検討することを通じて、示唆・展望を得ることを試みた。特に、教育の目的論について、個々人の自由な発達の実現と、民主主義との関係を整理し、また、デューイが用いたヴォケイション(vocation)の概念を検討することで、シティズンシップの教育が学校教育全体の変革をも展望する重大な課題であることを論じた。

Key Word : ジョン・デューイ、主権者教育、シティズンシップ教育、民主主義と教育、教育の目的

はじめに

2015年6月に改正された公職選挙法により、日本の選挙権年齢は18歳以上に引き下げられることとなった。これを受けて文部科学省は「主権者教育の推進に関する検討チーム」を設置し、以後、高等学校における「主権者教育」の実施、次期学習指導要領改訂における新科目「公共」の設置などの施策を推進しつつある。

しかし、子どもたちを民主主義社会における主権者として育てるという教育の課題は、18歳選挙権の実現によって突如浮上したものではない。教育基本法は教育の目的として「平和的な国家及び社会の形成者」(旧法第1条)、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」(現行法第1条)の育成を掲げてきたし、「良識ある公民として必要な政治的教養」(旧法第8条、現行法第14条)の必要性を定めてもきた。

現実の小学校から高校にいたる教育のなかで、政治的教養の教育、民主的な国家及び社会の形成者としての教育が十分な成果を挙げてきたかと言えば、しかし、にわかに肯定的な答えを確信をもって返すことは難しいだろう。1970年代以降、20代の総選挙における投票率は他の年代に比して一貫して低く、直近の2014年衆議院選挙では20代の投票率は30%台である。若者の「政治的無関心」を嘆く声は絶たない。

本稿の課題は、日本の主権者教育をめぐる現状や今後の方向性を直接に検討することではない。そうした課題を検討する前提となる作業の一つとして、教育思想史の文脈から、ジョン・デューイの教育思想の検討を行う。デューイの教育思想は言うまでもなく「古典

的」教育思想の一つであり、日本に限っても数々の研究者がこれまでも検討を重ねてきた。しかし、教育学におけるデューイ理解は専ら「経験主義」として概括されるその教育方法論上の特徴に一賛同するにせよ批判するにせよ一焦点をあてたものであった。デューイの教育思想を、その民主主義論とのつながりで、主権者教育のあり方を論じたものとして把握する理解のあり方は、未だ一般的なものとはなっていない。本稿はこの点に焦点をあて、民主主義社会における主権者の育成という観点から、今日の社会にデューイの思想が語りかけるものを明らかにしたい¹⁾。

1. デューイにおける民主主義

—教育の目的として—

「…教育の過程が、現存する諸制度を変えないまま永続することをねらっているのではない場合でも、個人のあるいは社会の、達成されるべき教育の望ましい目的がなければならぬということが仮定されている。そしてこの、固定され決定された目的の概念が、教育過程を支配するべきであると。この信念を、改革者も保守主義者と共有している。レーニンやムソソリーニの信奉者は、資本主義的社会のリーダーたちと、前もって定められた目標に有益な傾向や観念を形成することにおいて競っている。…実験的社会的方法はおそらくまず第一に、この観念を放棄することを自らの宣言とするだろう。」(Dewey 1927, 200=246)

デューイが、教育の外部に教育の「目的」を設定す

ることを否定したことはつとに指摘されることである。上の引用で言えば、最後に登場する「実験的社会的な方法」がデューイ自身の立場をあらわすのだが、それは「達成されるべき教育の望ましい目的」をもつことを「放棄する」ことを宣言している。資本主義社会を永続させるための教育だけでなく、レーニンの名が挙げられているように、たとえば「社会主義建設のための」教育、といった発想も放棄されなければならないことになる。だとすれば、「民主主義のための教育」という目的設定もまた放棄されなければならないのだろうか。

従来の教育が、「子ども以外」の何物か一教師であれ、教材であれ、あるいは社会的な要求であれ、政治的思惑であれ—によってコントロールされてきたことにより、教育活動が子どもの自発性を抑制する活動となり、それが結果として子どもの学習を妨げてきたこと、したがって、新しい教育は「子どもを中心」にしたものにならなければならない、というのは、あまりにも有名なデューイの問題提起である (Dewey 1915)。

教育の目的に、教育外的な事柄をもち込むべきでない、という言明は、初期の教育論のなかにも見られる。

「教育は、継続的な経験の再構成と捉えられなければならない。したがってその過程と目的は、一つの同一のものなのである。教育の外部に何らかの目的を設定し、その目的や基準を設立することは、教育の過程をその意味の大部分から疎外することであり、私たちが子どもを扱う際に、誤った外的な刺激に頼るようにさせてしまう傾向がある。」 (Dewey 1897, 434=253)

だが、このように述べたのと同じ論文のなかで、デューイは次のように述べてもいる。

「教育は、社会進歩と改革の基礎的な方法である。」 (Dewey 1897, 437=257)

さらに、主著の一つ『民主主義と教育』の中にも、次のようなくだりがある。

「私たちは疑いなく、社会を改良するための建設的機関としての教育の潜在的効果に充分に気づいていない。それが子どもや青年の発達だけでなく、彼らが主権者として構成するであろう未来の社会の発達をも意味するものであることに、充分に気づいていない。」 (Dewey 1916, 76=上131)

他にも、デューイの著作の中には、教育が社会変革、社会進歩の主要な手段であること(言いかえれば、教育の目的として社会進歩が考えられていること)、そのような社会変革は民主主義的なものでなければならないことなどの言及が散見される。

表面的には矛盾するように見えるこうした言明を、どう整合的に理解したらよいだろうか。

鍵は、デューイの民主主義観にあるようである。デューイにとって民主主義とは、単に政治的な次元における機構や組織、制度を指すものでもなければ、他の

「主義」と並列的に語られる政治的理念を指すものでもない。「民主主義とは、自由で豊かな交際を伴う生活につけられた名前である」 (Dewey 1927, 184=227)。これだけでは定義としては漠然とし過ぎているが、デューイが他に民主主義を明確に定義した言明を筆者は未だ見いだせていない。そしてここまで漠然とした定義しかなし得ないのにはおそらく理由がある。それは、デューイが民主主義を「常に未完成」なものと考えたべき、としていることである。

「思うに、民主主義に関して私たちがなすうる最大の誤りは、それを何か固定したもの、理念の上でもその外見的現れにおいても、固定したものと捉えることである。／民主主義の理想、民主主義の意味は、継続的に新しいものとして探求されなければならない。それは常に発見され、再発見され、作り直され、組織し直されなければならない。」 (Dewey 1937, 47=52)

つまり、民主主義とは何であるか—どのような制度や、どのような社会が民主主義的であると言えるのか—は、時代や状況によって変化し、たえず更新されるべきものである。肝心なことは、全ての個々の人々が自由であり、自らの多方面にわたる能力を十全に開発することができ、それらの諸能力を社会参加において発揮することができることであり、そのような条件をよりよく満たす社会こそが、民主主義的な社会である²⁾。このようなものとしての民主主義が正当化される根拠は、「個人の尊厳と個人の価値という道徳的根拠」 (Dewey 1938a, 44=50) である。また、政治的な民主主義が求められる理由は、「靴がきついかどうか、どの部分がきついかを最もよく知るのは、その靴を履く者である。たとえ、その問題がどう解決されるべきかを最もよく判断できるのは熟達した靴職人であったとしても」 (Dewey 1927, 207=253) と、比喩を用いて語られている。言うまでもなく、「靴を履く者」が一般の人々であり、「靴職人」が政治家、あるいは政治学の専門家などを意味している。

そして、民主主義がこのようなものと捉えられる限りにおいて、それは「教育の外部に教育の目的を置くべきではない」という命題に抵触することなく、教育の目的たり得るのである。なぜなら、人々が自由に自らの能力を開発し成長していくという教育本来の目的が十分に達成された社会こそが、即ち民主主義的な社会だからである。つまり、デューイにおいて、個々人の自由な成長を支える営みとしての教育は、民主主義にとって不可欠なものであると同時に、民主主義的な実践が行われる領域は同時に教育の領域でもある。

「民主主義(社会)における学校は、それが教育機関として自らに誠実であろうとするならば、個人の内的知性と人格のなかに、知識と理解、つまり行動する力を育てることによって、民主主義の理

念に貢献しているのである。」(Dewey 1938a, 42=48)

「民主主義と教育との関係が相互的で互恵的なものであり、決定的にそうであるということは明らかである。民主主義それ自体が教育的原理であり、教育の尺度であり方針である。一つの選挙運動でも、それが直接的で外形的な結果にもたらす影響よりも、その国の市民を教育する点でより大きな価値を持つ、と言っても何も新奇なことではない。現実の選挙運動はつねにあり得べき教育的なものではないが、しかしそれらは広範に、その国の市民が社会において何が起きているのかに気づき、問題が何であり、さまざまな尺度や政策がその時々の問題に対処するために提示されていることに気づくために役立っている。」(Dewey 1938a, 34=39)

2. シティズンシップ教育批判

以上見たように、デューイは民主主義と教育を相即不離の関係において捉えている。では、そのような教育観から、次代の主権者を育てる教育はどのように論じられるのであろうか。

まず、主権者＝市民、公民を育てることを直接的に意図した科目としての「公民科civics」について見る。

「公民科が導入された時、情報のもつ奇跡のような、魔術的な力に多くの人が期待したという多くの証拠があると思う。生徒たちが連邦や州の憲法を学び、全ての公的機関の名前と任務、その他の政治の解剖学を学びさえすれば、彼らはよき市民としての準備ができると考えられたのだ。そして彼らの多くは一私たちの多くでなければいいのだがーそれらの事実を学び、大人の生活に参入し、熟練した政治家や政治的組織の格好の餌食になった。政治的な誤った情報misrepresentationの犠牲になったのである。」(Dewey 1937, 51=56)

misrepresentationは辞書的には「誤った情報」といった意味だが、この文脈でrepresentationと言え、人々の「代表」としての政治家、を思い浮かべないわけにはいかない。政治機構や制度、法律などについての知識を得ただけで、主権者として正しいー本当に自分の利益を代理representしてくれるような候補者を選ぶことができるわけではない、ということである。

ただし、デューイは知識を得ることに意味がないと考えているわけではない。一般的に、デューイが「経験」や「活動」を重視したことから、その反面として「知識」を教えることを軽視したかのような理解があるが、そうではない。書物や教師から子どもが知識を獲得することは、「間接的经验」としてデューイの教育論のなかに位置づけられている。

「旧教育が若者に成熟者の知識や方法や行為の規

則を押しつけたからといって、成熟者の知識や技術が未成熟者の経験にとって何の指導的価値ももたないということにはならない。」(Dewey 1938b, 21=149)

「私たちの経験の大部分は間接的なものである。それは事柄と私たち自身を媒介する諸記号、事柄を言い表し、表象する諸記号に依存している。…全ての言語、全ての記号は、間接的经验の手段である。…直接的な経験に私たちは直接、生き生きと参加しているのだが、間接的经验においては表象的な媒体(メディア)の介入を通じて関わる。…個人的で生き生きとした直接的経験の範囲はきわめて限られている。もし、そこにないもの、遠くの出来事を表象する道具の発明がなかったら、私たちの経験はほとんど獣のその水準にとどまっていただろう。」(Dewey 1916, 222=下61)

問題は、知識の獲得がどのような文脈の下で行われるか、である。知識は本来、その知識が生まれ、用いられた文脈のなかに意味をもっている。知識を学習する子どもが、そのような文脈と無関係に、あるいは文脈とは関係ない動機によって、ただ知識だけを学ぶとしたら、知識は意味を失い、「表象的な媒体」ではなくなってしまう。

「表象が真に表象的でなくなる危険が常に存在する。不在のものや離れたものを、それらを現在の経験に導入するような仕方で真に想起させる代わりに、表象の言語的媒体がそれ自体で目的となってしまう。公式的教育(学校教育)は特に、この危険にさらされている。」(Dewey 1916, 222=下62)

主権者教育の文脈に戻せば、政治制度や法についての知識を得ることは必要だが、それを「教科書に載っているから」「試験に出るから」「授業だから」といった、本来の文脈とは無関係な理由で学ぶのであれば、その知識はもともとの文脈の意味、表象的機能を失い、後の政治的行動に有意義な効果を与え得ない、ということになる。

では、知識を獲得・蓄積する教科としての公民科を一步離れて、模擬投票や「活動的」な内容を含んだシティズンシップ教育はどうであろうか。

「学校の社会的機能はしばしばシティズンシップのための訓練に限定され、シティズンシップはそこでは、賢く投票する能力とか法に従う態度などを意味する狭い意味に解釈される。だが、学校の倫理的責任をこのように限定し制限することは意味のないことである。子どもは単一であり、彼の社会的生活を統合された一人の存在として生き、あるいは喪失に苦しみ、あるいは摩擦を生み出さなければならないのだ。」(Dewey 1909, 8=291)

「シティズンシップの形式的な関係性のみを、そ

れが実際に織り込まれている諸関係のシステム全体から切り離して孤立させること。子どもをよき市民にするための何か特定の学習や扱い方が存在すると想定すること。言い換えれば、よき市民というものを、全面的に有能で役に立つ社会のメンバーであること、身体的・精神的力の全てを自らの制御下においている者、以外の何者かであると想定すること。これらは教育をめぐる議論からすぐに消えてもらいたい偏見である。」(Dewey 1909, 9=292)

学校教育の社会的機能、つまり社会化のための教育の内容として、「シティズンシップ」を特に取り上げ、政治的な社会参加に特化した態度や能力を育てようすることに、デューイは批判的である。後の引用にあるように、よき市民(a good citizen)とは「全面的に有能thoroughly efficient」で「身体的・精神的力の全てを自らの制御下においている者」以外ではない。ことさらに「シティズンシップ」という側面を強調せずとも、教育の全ての過程が子どもたちをそのような者へと育てているのであれば、子どもたちはよき市民としても成長しているはずだ、ということであろう。

3. ヴォケイションの教育

このような論点と関係してとりあげておきたいのが、デューイの「ヴォケイションvocation」の概念である。言うまでもなくそれは通常「職業」と訳されるし、現に『民主主義と教育』の流通している邦訳ではvocationの教育は「職業(の)教育」と訳されている。しかし、デューイがそこで論じていることは、実は通常の意味での職業教育、職業準備教育ではない。同様に「職業」や「仕事」と訳されるcallingやoccupationの概念についても注意を払わなければならない。

「私たちは、直接的に物質的商品が生産されるような活動occupationにヴォケイションの概念を限定することを避けるだけでなく、一人の人間に一つだけのヴォケイションが排他的に分配されるという概念も退けなければならない。このような制限された専門主義specialismは不可能である。…第一に、各個人は多様なコーリングを必然的にもつのであり、そのそれぞれにおいて彼は知的に効果的であるべきだ。そして第二に、どの一つのおキュペイションも、それが他の関心から切り離される度合いに応じて、意味を失い、ただ忙しくしているだけのルーティンになってしまう。」(Dewey 1916, 295=下171)

ヴォケイションの語源は、ラテン語のvocatioだと言う。これはvocal, voiceなどにも枝分かれしていく言葉であり、「声」のコノテーションをもっている。それがなぜ「職業」を意味することになるのかと言えば、「職業」が元来、個人に対して神から与えられた「使

命＝天職」と捉えられる故である。つまりここでの「声」とは、それをするように人に命ずる神の声である。コーリングも同じ成り立ちであり、「呼び声」が「使命＝天職」という意味をもつようになったのだろう。このような原意に立ち返ってvocation, callingという言葉をとらえるとき、それは狭義の職業だけを指すのではない、とデューイは指摘しているのである。「一人の人間に一つだけのヴォケイションが排他的に分配される」のではない、というのは、私たちは職業として商品の生産活動に携わるけれども、同時に他方で、家庭人でもあり、誰かの友人でもあり、文化を享受し創造する主体でもあり、そして政治的市民でもあるのであり、それらの広範囲にわたる個人の活動は、みな等しくその人のヴォケイションと見なされるべきだ、ということである。そしてヴォケイションの教育は、各人がその多様なヴォケイションにおいて十分に有能であり得るような教育を意味しているのである。ヴォケイションの意味を生活のためにする狭義の職業に切り詰め、それに特化した準備のみを教育の過程で行うことは、かえって他のヴォケイションを見失わせ、他のヴォケイションにおいて人が必要とする力を育てることを怠ることにつながる、とデューイはここで「職業教育」と訳されている章で一論じているのである。

なお、「仕事」を意味するもう一つ言葉であるオキュペイションは、その事柄によって人が「占有occupy」されている状態、つまり「専心」している状態、人を専心させる活動を指している。ヴォケイション、コーリングが、その活動の社会的意義という側面から言われている言葉であるとすれば、オキュペイションはそれを活動に従事する個人の側から表現した言葉と言っていかも知れない。そして、これらの概念はいずれも、デューイの用い方においては、市民としての活動を含んでいる。先の引用の直前の部分で、デューイは次のように述べている。

「オキュペイションというのは、連続性continuityをあらわす具体的な用語である。それは、機械的労働や利益追求への従事は言うに及ばず、専門的・職業的オキュペイションと同様に、あらゆる種類の技術的・芸術的能力、特定の科学的能力、効果的な市民性などの発達を含むものである。」(Dewey 1916, 295=下171)

紙幅の関係で本稿で本格的に論ずることはできないが、ここで言う「連続性」は、デューイの教育論全体を理解する上できわめて重要な概念である。概略だけが必要な範囲で述べる。

デューイの教育論はしばしば「経験主義」という言葉でまとめられるが、実はデューイは「経験」を無条件に礼賛しているのではない。経験には教育的なものとそうでないものがある、としている。

「全ての真正な教育は経験を通じて実現するとい

う信念は、全ての経験は本来教育的であるということの意味しない。ある種の経験は非教育的である。それがさらなる経験の成長を止めたり歪めてしまうような経験は、全て非教育的である。ある経験は無関心さを形成するかもしれない。…任意の経験は個人の自動的な技術を特定の方向では増加させるかもしれないが、それによって人を決めた行動しかできなくさせるかも知れない。…ある経験は直接的には楽しいかも知れないが、怠惰で不注意な態度を育てるかもしれない。」(Dewey 1938b, 25=152)

このような「非教育的」経験ではないもの、つまり「さらなる経験の成長を止めたり歪めてしまう」のではなく、促進するもの、端的に言えば、学習者が「もっとやってみたくなる」「もっと関わりたくなる」「もっと深めたくなる」ような活動が、専心活動＝オキュペーションである、ということになる。経験、活動の、さらなる経験や活動へと発展して行く性質＝教育的な性質こそ、連続性である。そして、一つ前の引用に戻れば、「効果的な市民性の発達」は、連続性をもった経験の体系としてのオキュペーション(それは学校教育において導入される子どもたちの活動から、成人後に社会において個々人が携わることになる活動までを、連続的に含んでいる)に含まれ、それによって(他のヴォケーションとともに、他のヴォケーションとの関わり・つながりにおいて)育まれるべきである、と考えられているのである。

おわりに 日本の学校教育への含意

以上、きわめて概略的で雑駁なものに留まっているが、デューイの教育思想のなかからシティズンシップの育成に関わる部分を概観してきた。これらの思想が、今日の日本の学校教育に示唆するものがあるとすれば何だろうか。

まず、シティズンシップの育成に限られたことではないが、先の引用の中で述べられていた「非教育的経験」の例を考える時、今日の学校で子どもたちがしている経験の多くが、こうした「非教育的な」ものになっていないかを考える必要があろう。デューイ自身、こうした指摘を当時の学校教育に対する批判として述べていたのでもある。

「伝統的教育は、今述べたような(非教育的な)種類の経験の例を有り余るほど提供してくれる。暗黙にではあれ、伝統的な教室が生徒たちが経験をやる場でなかったと想定することは大きな誤りだ。…(伝統的教育への)攻撃の正しい線は、そこでもたれた経験が、生徒にとっても教師にとっても同じように、非常に間違った種類の経験だったということだ。たとえば、どれほどの生徒が観念に無関心になっただろう。…どれほどが、学校外の生

活をコントロールする力を何ら与えてくれないが故に、彼らが学んだことは学校外での生から遠ざぎると思ったことか。どれほどが、読書を退屈な骨折り仕事だと考え、それゆえに一見とつつきやすいだけの読みものに「条件付けられ」ることになったことか。」(Dewey 1938b, 26=153)

対象に対する興味を引き出されてもいないのに、ただ教科書に載っているから、学習指導要領に記載されているから、試験に出るからといった理由で、何事かを「学ばされて」しまったが故に、学習者がその対象に拒否反応を示すようになる、ということは今日の学校教育でも起きているであろう。学校での経験を通じて「歴史嫌い」「数学嫌い」「音楽嫌い」「読書嫌い」が生み出されていないか。「政治嫌い」もそうした学校の逆効用の一つではないか。

そして、シティズンシップ教育・主権者教育について言えば、学校教育の他の部分に手をつけずに、ま、「特別な」時間として「主権者教育」の時間を導入することで、果たして本当に子ども・若者たちのシティズンシップの向上が見込めるのか、という疑問が生ずる。デューイの立論に依拠するならば、シティズンシップの教育は(他のヴォケーションの教育とともに)、学校教育全体を司る原理でなければならない。たとえば、諸教科の学習内容はそのまま、そこに「主権者教育」の時間が付け加わる、というのではなく、主権者教育という観点から諸教科の学習内容が再吟味され、構成されるべきなのではないか。なぜある教科を学ぶべきなのか、と問われた時に、学習者が主権者・市民として十分なパフォーマンスを発揮するために必要な内容であると説明可能なものが、教科教育の主軸になるべきなのではないか。

そして、そのような学習内容が、学習者にとって、ただ外部で定められ外部から課せられるものとならないよう、学習者の経験を組織し、彼らが専心し得る活動(オキュペーション)を組織することが必要である。教科外の領域等において、学習者自身が一共同的な討議と合意形成を通じて一自らの生活をよりよくするための活動が組織され、その中で教科の知識も活用されるよう、意図的に活動が設計される必要があろう。

何より、学校そのものが民主的な場—学校を構成する個々人に意見表明の自由と機会があり、適切な手続きによって、構成員の意思により場そのものが変容するような場—でなければ、学習者がそこで民主的市民としての経験を積み、ゆたかなシティズンシップを獲得していくことは難しいだろう。そのような学校の変革への道は遠い。その長い道のりの一歩として、「主権者教育」が位置づけられたこと自体は評価できるかも知れない。だが、その先にある長い道のりについて目を閉じることがあってはならないだろう。道のりの展望を示すデューイの言葉を引いて、本稿を閉じること

とする。

「それ(教育の改革が社会そのものの変革を導くが故に、それは現体制から利益を得ている人々の抵抗に遭うだろうという事実)はしたがって、よりよい秩序を信じる人々を励まし、ヴォケイションの教育の提供に着手させるだろう。そこでのヴォケイションの教育は、若い人々を現在の体制の要求や基準に服従させず、科学的・社会的要素を、勇敢な知性を発達させるために用い、知性を実践的で実行的なものにするものである。」(Dewey 1916, 306=下188)

注

- 1) 本稿におけるデューイの著作からの引用は、全て越野による翻訳であるが、便宜のため既存の邦訳の該当箇所も示す。本文中での出典の記載は「原著出版年、ページ数＝訳書該当ページ数」の形式で記す。ただし既存訳からは大幅に改訳している場合がある。参照した版および邦訳については文末の参考文献一覧で確認されたい。また、引用中「…」は引用者による省略を、「／」は原文中の改行を示す。引用中の「()」による記述は、引用者による補足である。
- 2) こうしたデューイの民主主義観は、現代の「ラディカル・デモクラシー」に通ずるところが大きいと筆者は考える。たとえば民主主義を制度概念ではなく、間欠的に発生する人々が権力をもった状態(＝「民主状態」)として捉えるD. ラミス(『ラディカル・デモクラシー』)や、J.ハーバーマスの普遍的合意の達成可能性を示唆する討議民主主義論を批判したS.ムフ(『政治的なものの再興』)など。

参考文献

John Dewey

- 1897 'My Pedagogic Creed', in Reginald D. Archambault (ed.) *"John Dewey on Education"*, The University of Chicago Press, 1964. 河村望訳「私の教育的信条」、『デューイ＝ミード著作集 8 明日の学校教育・子どもとカリキュラム』、人間の科学社、2000.
- 1909 *"Moral Principles in Education"*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1909. 河村望訳「教育における道徳的諸原理」、『デューイ＝ミード著作集 8 明日の学校教育・子どもとカリキュラム』、人間の科学社、2000.
- 1915 *"The school and Society"*, The University of Chicago Press, Chicago, 1915. 河村望訳『デューイ＝ミード著作集 7 学校と社会・経験と教育』、人間の科学社、2000.
- 1916 *"Democracy and Education"*, N.Y. Dover Publication Reprint, 2004. 松野安男訳『民主主義と教育』上・下、岩波文庫、1975.
- 1927 *"The Public and Its Problems"*, Swallow Press/Ohio University Press, 1954. 阿部齊訳『公衆とその諸問題 現代政治の基礎』、ちくま学芸文庫、2014.
- 1937 'The Challenge of Democracy to Education', in *"Problems of Men"*, 1946. 杉田・田浦訳『人間の問題』明治図書、1976.
- 1938a 'Democracy and Education in the World of Today', in *"Problems of Men"*, 1946. 杉田・田浦訳『人間の問題』明治図書、1976.
- 1938b *"Experience and Education"*. Touchstone Ed. Touchstone, NY., 1997. 河村望訳『デューイ＝ミード著作集 7 学校と社会・経験と教育』、人間の科学社、2000.